

Zeitschrift:	Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione
Herausgeber:	Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung
Band:	11 (1989)
Heft:	3
Artikel:	Savoir décrire : entre recherche linguistique et démarche didactique
Autor:	Revaz, Françoise
DOI:	https://doi.org/10.5169/seals-786388

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 27.01.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Savoir décrire: Entre recherche linguistique et démarche didactique

Françoise Revaz

Cet article propose une réflexion sur l'apprentissage de la description, dans le cadre général de l'enseignement de la composition française. Son objectif est de montrer quels peuvent être, pour la didactique, les apports d'une théorie linguistique du descriptif. Après un bilan des objectifs et des pratiques scolaires dominantes (statut de la description, choix du corpus, consignes de rédaction, etc.), une expérience d'écriture descriptive, menée en collaboration avec des enseignants, est relatée.

«Décrivez», «composez un portrait», «faites une description», ...: si les manuels de composition française sont saturés de ce type d'injonctions, ils ne présentent étonnamment jamais la moindre théorisation du descriptif. L'hypothèse sous-jacente est que tout élève possède a priori une compétence qu'il peut actualiser, en imitant les bons auteurs, d'une part (cf. «*En vous inspirant du texte de Maupassant, faites le portrait caricatural d'un père de famille tyrannique*» (Expression écrite 4^e, Paris, Bordas, 1988, p. 45), et en cherchant dans sa mémoire les informations pertinentes, d'autre part (cf. «*Quelle serait votre île enchantée? En faisant appel à vos souvenirs et à votre imagination, décrivez-en la végétation, les hommes et leurs habitations*» (Rédaction 5^e, Paris, Hatier, 1983, p. 11). On oublie simplement que la production d'une description est un exercice complexe, qui obéit à des règles de composition (choix et organisation de l'information), et qu'il ne peut pas y avoir d'amélioration de la production écrite sans consacrer un minimum de temps à l'apprentissage des opérations descriptives et des procédures de mise en texte.

Avec un petit groupe d'enseignants, nous avons réfléchi à ce problème et, sur la base de données théoriques linguistiques, proposé une série d'activités de découverte par les élèves de la spécificité des procédures descriptives.

Pour situer d'emblée les limites du présent article, j'insisterai sur le fait qu'il ne s'agit pas de relater une expérience «scientifique», mais seulement de réfléchir sur les rapports entre théorie et pratique. En effet, si je postule que la linguistique a quelque chose à apporter à la didactique du français, je considère que la spécificité de son apport doit être plus de signaler des problèmes, de suggérer une réflexion et d'ouvrir des perspectives que de fournir des recettes toutes faites.

1. Quelques constats

1.1. Le statut général de la composition dans l'enseignement du français

Depuis de nombreuses années, et ce en dépit de la rénovation des programmes de français, les enseignants ressentent un certain malaise face à l'apprentissage de la langue écrite, malaise qui s'accentue lorsqu'il s'agit de noter les travaux d'élèves. En fait, ils se sentent doublement démunis : d'une part ils manquent d'outils théoriques pour aborder la production de textes, d'autre part ils savent que leurs critères d'évaluation sont pour le moins flous. A ceci vient s'ajouter l'impression encore largement répandue que dispenser un enseignement de la composition risque de nuire à la créativité et à l'originalité des élèves :

Non, pas de plan. Pas de plan imposé, le même pour tous, qui suppose des façons de voir, de penser, de sentir, absolument identiques (...). Pas de plan qui ligote et tue la joie. L'enfant, comme le littérateur, doit écrire librement.

Cette mise en garde d'un manuel de composition de 1940, comme les modernes théories de la créativité spontanée, est la prolongation du rejet romantique de la rhétorique, au nom du génie individuel. Si l'on continue à croire qu'il est néfaste de fournir des règles d'écriture, on s'interdit par là même toute tentative d'apprentissage de la composition et, évidemment, toute possibilité d'évaluation. En dépit de ces difficultés, la composition reste aujourd'hui une matière à enseigner et, à ce titre, elle figure dans tous les plans d'étude d'enseignement du français. Il est intéressant d'observer très précisément quelle place elle occupe.

En examinant le plan d'études romand proposé par le GRAP¹ pour les classes de 1^{re} à 6^e années primaires (7 à 12 ans), on constate que les activités autour desquelles s'organise l'enseignement du français sont réparties en deux groupes :

- *les activités de libération de la parole,*
- *les activités de structuration de la langue.*

Laissant de côté l'opportunité de la distinction très saussurienne de «langue» et de «parole», je relèverai les termes de «libération» et de «structuration». A ce sujet, le plan d'études signale fort justement que :

L'enseignement de la langue est à la fois liberté et contrainte:

<i>LIBERTÉ</i>	<i>elle permet à chacun de s'exprimer, de s'affirmer, de comprendre le monde et autrui.</i>
<i>CONTRAINTE</i>	<i>pour communiquer, elle oblige émetteur et récepteur à respecter des règles, des conventions.</i>

Ces deux paramètres donnent lieu à un cloisonnement des matières : d'un côté, les activités dites «de compréhension et d'expression» (= *activités de libération*) comprenant la lecture et la composition, de l'autre, les activités «*d'analyse et d'apprentissage*», (= *activités de structuration*) regroupant la grammaire, la conjugaison, l'orthographe et le vocabulaire.

On ne peut qu'être surpris par la place de la composition : la situer uniquement dans les activités de libération, c'est oublier que la production d'un texte obéit elle aussi à des règles et à des conventions qu'il est nécessaire d'apprendre. Il ne suffit pas de maîtriser les règles de grammaire et d'orthographe, de savoir conjuguer les verbes à tous les temps et d'avoir un vocabulaire étendu pour que le passage de la phrase au texte soit pour autant résolu. Les enseignants le constatent d'ailleurs en n'observant généralement pas d'effet linéaire du travail mené en grammaire sur l'amélioration qualitative de la composition (sauf à considérer, éventuellement, quelques effets très locaux : accords grammaticaux, usage des prépositions et conjonctions, ...). Il faut définitivement renoncer à l'idée que la compétence abstraite et générale donnée par les activités de «structuration de la langue» permet la production spontanée de textes adaptés aux diverses situations de communication. A ce niveau, les travaux menés en Suisse romande, à Lausanne (linguistique textuelle) et Genève (Fonctionnement des discours) ont certainement beaucoup à apporter à la réflexion didactique. En fixant son objet d'étude au-delà des seules limites de la phrase, la linguistique textuelle permet de montrer l'existence de types de structuration textuelle différents qui, possédant leurs propres règles d'organisation, surdéterminent en grande partie l'application des règles morpho-syntactiques locales (cf. l'utilisation du système des temps verbaux dans un récit, une description ou une argumentation). Quant au Fonctionnement des discours², il permet de dépasser le stade habituel où l'on signale simplement que le discours est un objet réglé à un niveau d'intrication entre du linguistique (c'est-à-dire, une manifestation textuelle) et de l'extralinguistique (c'est-à-dire inscrit dans un contexte matériel et social) pour proposer une théorisation des paramètres de l'espace extralingagier : lieu social, énonciateur(s), destinataire, but, d'une part, locuteur(s) et espace-temps de l'acte de production, d'autre part. Il permet également de mettre en évidence le fait que tout discours, s'il est certes une production individuelle, est aussi «typique» dans la mesure où il s'inscrit dans une formation discursive qui exerce sur lui toute une série de contraintes (cf. notion d'architype). Enfin, un dernier apport important est la démonstration d'une corrélation entre les architypes discursifs et des configurations d'unités linguistiques spécifiques.

1.2. Du récit à la description : classes de la 7^e et 8^e du canton de Vaud

Si, dans le plan d'études primaire romand, la production d'un texte écrit n'est envisagée que dans le seul cadre des activités de «libération», dans le programme des classes prégymnasielles de 7^e du canton de Vaud, il est tout de même mentionné que «*le texte, littéraire ou non, est soumis dans sa production, et régi dans sa structure, par des lois précises dont l'ensemble constitue ce qu'on peut, justement, appeler une grammaire*» (Notes méthodologiques 7^e, Activités

sur les textes, le récit, p. 5). La reconnaissance d'un fonctionnement textuel (cf. la notion de «grammaire de texte») est liée à l'approche d'un type de texte bien précis : le récit. Il n'est pas étonnant que le type narratif ait été prioritairement considéré. D'abord, c'est le plus familier, ensuite, il est l'objet d'un large consensus parmi les théoriciens qui s'accordent tous à lui reconnaître une structure spécifique appelée parfois «superstructure» narrative. Les travaux précis manquent encore, toutefois, sur les distinctions des genres du récit (cf. *Pratiques* n° 59, sept. 1988) : fait divers, récit policier, histoire drôle, etc.

Si le récit est bien identifié comme un type textuel particulier, il n'en est pas toujours de même pour la description. A l'heure actuelle, la description n'a pas encore de statut bien défini au sein de certaines typologies textuelles et les quelques travaux menés à son sujet ne l'envisagent guère que dans le seul contexte littéraire (cf. les propositions de Ph. Hamon dans son *Introduction à l'analyse du descriptif*, Hachette, 1981). Ainsi, pour en revenir aux moyens d'enseignement vaudois, on constate qu'en 8^e (année consacrée aux textes qui «informent») la notion de type textuel est cette fois abandonnée et que, même si la brochure *Activités sur les textes* fait une large part au type descriptif (les autres textes représentant le type «explicatif»), dans les *Notes méthodologiques* qui l'accompagnent, on revient à la notion plus englobante de discours informatif :

Plutôt que de «texte» informatif, nous parlerons de discours informatif, de manière à ne pas laisser croire que nous allons parler d'un type textuel précis. Il apparaît, en effet, que les documents envisagés ici traversent les différents types de textes.

Nous n'entrerons donc pas dans le détail des typologies textuelles auxquelles on pourrait se référer. Si celles-ci sont relativement solides quand il s'agit des textes narratifs, elles le sont moins s'agissant des textes non narratifs et varient selon les auteurs et les écoles, n'offrant pas à l'enseignant d'appui suffisamment sûr. (...) Nous avons tiré quelques éléments des travaux de J.-M. Adam et Ph. Hamon, dont l'intention est cependant différente de la nôtre, puisqu'ils envisagent un type textuel, le «texte descriptif», et principalement dans sa relation au récit.

On définira donc le discours informatif par sa visée, qui est de fournir au destinataire un certain savoir sur un sujet donné.

(Notes méthodologiques 8^e, p. 3)

Le passage, tout à fait justifié, et compréhensible par ailleurs, du texte au discours n'est pas sans conséquence sur les finalités de l'apprentissage et, même si le critère de visée est tout à fait pertinent, il ne permet plus le même soutien didactique. En effet, choisir un corpus en fonction de la visée /INFORMER/ implique de traiter un ensemble fort complexe de manifestations textuelles : textes explicatifs, descriptifs, narratifs, argumentatifs.

Les résultats d'une recherche³ que nous menons depuis plusieurs années avec J.-M. Adam nous permettent d'affirmer que l'on peut parler d'une procédure descriptive et de séquences correspondant à un TYPE TEXTUEL DESCRIPTIF comme on parle de type narratif de séquentialisation. En effet,

nous avons pu mettre en évidence l'existence d'un regroupement canonique de propositions en une séquence hiérarchique conventionnelle, superstructure que l'on retrouve aussi bien dans les descriptions de la rubrique «Amitiés-mariages» d'un quotidien que dans les longues descriptions de Balzac ou de Zola!

Le but de cet article est de montrer comment, en collaboration avec des enseignants secondaires, nous avons adapté les propositions théoriques et élaboré quelques objectifs minimaux destinés à favoriser un apprentissage un peu précis de la description.

2. *La description dans les manuels scolaires*

2.1. *La description : «morceau choisi»*

Si la description n'est jamais considérée comme un type textuel spécifique, elle constitue néanmoins la catégorie de textes la plus représentée dans les manuels scolaires. Hamon explique cette surreprésentation de la manière suivante :

Le fait que la description soit, par excellence, un «morceau» relativement autonome, aisément «détachable», «prélevable» dans le flux textuel, en fait un objet privilégié de la pratique pédagogique (...). Cette promotion de la description comme «morceau choisi» par excellence est sans doute dû au fait qu'elle constitue une unité textuelle aisément enregistrable, stockable dans des Anthologies, (...) enfin qu'elle est un exemplaire textuel privilégié pour l'apprentissage de tranches homogènes de «vocabulaire» (1981, p. 25).

Soulignons que ce statut de morceau vient de la rhétorique classique et de l'origine même de la description : ekphrasis et technique de l'art oratoire.

L'examen d'une vingtaine de manuels de composition française (de 1935 à nos jours) montre que la description est toujours définie en fonction de son seul contenu. Ainsi, il est généralement fait mention de deux catégories de descriptions :

- la description de paysages ou d'objets
- le portrait (physique ou moral)

Pourquoi, dans ces conditions, ne pas en rester aux catégories référentielles de l'ancienne rhétorique : descriptions d'hommes, de choses, de temps, de lieux, de plantes, d'animaux, etc. ?!

2.2 *Pratiques pédagogiques de la description*

A partir de deux exemples représentatifs des pratiques dominantes, je vais tenter de montrer quel peut être l'apport, pour une démarche didactique, d'une théorie linguistique du descriptif.

EXEMPLE 1

De manière générale, on constate que l'étude de divers «morceaux» descriptifs ne débouche jamais sur la mise en évidence des caractéristiques régulières et communes du système descriptif; ce qui est systématiquement souligné c'est l'aspect singulier du lexique ou du style de chaque auteur considéré. Dès lors le seul moyen pour l'élève de produire, à son tour, un texte descriptif consiste à imiter, phrase à phrase, les «bons auteurs». Soit cet exemple emprunté à un manuel français tout récent:

EXERCICE:

En suivant le modèle ci-dessous, rédigez à la manière de Jules Renard le portrait d'un animal

LE COCHON

Grognon, mais familier, tu fourres le nez partout et tu marches autant avec lui qu'avec les pattes.

Tu caches sous des oreilles en feuilles de betterave tes petits yeux cassis.

Tu es ventru comme une groseille à maquereau.

Tu as de longs poils comme elle, comme elle la peau claire et une courte queue bouclée.

* _____, mais _____, tu _____
(adjectif) (adjectif)
_____ et tu _____

* Tu _____
(phrase pour la description de la tête avec au moins une comparaison)

* Tu es _____ comme _____
(adjectif) (X = nom commun)

* Tu as _____ comme _____, comme _____
(groupe nominal) (il ou elle)
(tu as) _____ et _____
(il ou elle) (groupe nominal) (groupe nominal)

(Expression écrite 4^e, Paris, Bordas, 1988, pp. 46–47.)

Remarques et propositions:

Cet exercice de transposition permet tout au plus d'exercer ses compétences lexicales mais certainement pas de découvrir le système descriptif sous-jacent. La comparaison avec un autre texte descriptif sur le même thème peut permettre de mettre en évidence certaines constantes.

Soit cet extrait d'un manuel de sciences naturelles:

LE PORC

1. Le corps cylindrique, que termine une petite *queue* en tire-bouchon, se prolonge en avant par une *tête allongée*. L'extrémité aplatie du museau forme un *groin* dans lequel s'ouvrent *deux larges narines*.

Des *oreilles* dressées ou pendantes, des *yeux* assez petits, complètent cette tête sans beauté. Le corps est couvert de gros poils raides, peu serrés, appelés *soies*.

2. Observons les pattes du porc: (...)

(Les leçons de choses, Cours moyen, Paris, Nathan, 1958, p. 80.)

Ces deux descriptions du même animal, bien qu'issues de pratiques discursives différentes (littéraire VS scientifique), présentent un certain nombre de caractéristiques communes qui forment ce que l'on pourrait appeler le «noyau dur» de la description :

A – La description possède un «dénominateur commun»: le thème-titre

Ce qui caractérise le système descriptif, c'est la présence conjointe d'une dénomination (le thème-titre) et d'une expansion (le stock de mots formant le texte). Le rôle du thème-titre est de résumer la séquence descriptive en désignant son thème; de plus, il joue, cognitivement parlant, le même rôle que n'importe quel titre en déclenchant l'attente d'un certain nombre d'éléments prévisibles.

Notons que si dans les deux exemples les thèmes-titres (/le cochon/ et /le porc/) ⁴ coïncident avec le titre du texte, la plupart du temps, le thème-titre ne se démarque pas du reste du texte. De plus, s'il occupe souvent une position initiale il peut tout aussi bien rester implicite ou n'être dévoilé qu'en fin de séquence. Dans ce dernier cas, on parlera de «descriptions-énigmes»:

Ils font comme de petites dunes sur la table. Sable moucheté de la cardamome, fauve brûlant du curry de Madras d'où émergent les pointes vertes des curry leaves, ondulation pourpre du sumac, poussière âpre et sucrée du gingembre, oasis chatoyantes des poivres blanc, noir, vert et rose, soleil rouge du précieux safran, sirocco entêtant du kamoun ; galanga, karvi, ras-el-hanout, cannelle : les épices.

(Magazine Emois)

B – La description est dotée d'une structure séquentielle spécifique ⁵

Dans toute description on peut relever un regroupement-type des propositions. Il existe deux sortes de propositions descriptives:

- les propositions de base qui, portant sur l'objet de la description lui-même, développent les PROPRIÉTÉS et les PARTIES du thème-titre;
- les propositions qui mettent en relation l'objet de la description avec d'autres, soit par un processus d'analogie (comparative ou métaphorique), soit en le situant dans le temps ou dans l'espace.

Si l'on observe les propositions actualisées dans les deux textes proposés, on constate pour «le cochon», à un premier niveau, c'est-à-dire directement reliées au thème-titre, des propositions désignant des PROPRIÉTÉS sous la forme de prédicats qualificatifs: /grognon/, /familier/, /ventru/, ou fonctionnels: /tu fourres le nez.../, /tu marches.../ ainsi que des PARTIES: /oreilles/, /yeux/, /poils/, /peau/, /queue/. A un deuxième niveau, les PARTIES sont elles-mêmes qualifiées /longs poils/, /peau claire/, /courte queue bouclée/. On

observe également des propositions comparatives, ou métaphoriques, servant à caractériser le thème-titre ou des PARTIES du thème-titre: /ventru comme une groseille à maquereau/, /oreilles en feuilles de betterave/; quant aux /yeux cassis/, on peut se demander s'il s'agit d'une propriété – la couleur – ou d'une métaphore!

Dans la description scientifique, au premier niveau, seules les PARTIES du thème-titre sont envisagées; ensuite, chaque PARTIE est affectée d'une ou plusieurs PROPRIÉTÉ(S): /gros poils raides, peu serrés/ ou décomposée en SOUS-PARTIES: /museau → groin → narines/. Cette dernière possibilité de décrire des SOUS-PARTIES de PARTIES met en évidence une troisième propriété du descriptif:

C – La description a un caractère théoriquement infini

La description est un type de texte où la fin n'apparaît jamais comme une nécessité, à la différence du récit qui possède dans sa structure même cette dimension (cf. la «Situation finale» du schéma quinaire). La possibilité d'expander une description à l'infini est soulignée par Claude Simon au début de *Leçon de chose*:

La description (la composition) peut se continuer (ou être complétée) à peu près indéfiniment selon la minutie apportée à son exécution, l'entraînement des métaphores proposées, l'addition d'autres objets (...), sans compter les diverses hypothèses que peut susciter le spectacle (...).

En raison du caractère ouvert de sa structure, les limites d'expansion de la description sont essentiellement pragmatiques. Comme il est impossible de tout décrire, on arrête l'expansion descriptive lorsqu'on estime en avoir assez dit à son interlocuteur dans le cadre d'une situation précise et/ou d'un genre de discours (encyclopédie, ouvrage de vulgarisation, etc.).

D – La description a un caractère elliptique

Dans la mesure où la superstructure descriptive ne porte pas en elle-même ses limites, elle implique un choix de la part du descripteur: une description est donc toujours partielle et partiale. Notons que le caractère partial est fonction du but poursuivi, donc de ce que nous appelons sa dimension pragmatique (ou orientation argumentative). Si les deux descriptions du porc et du cochon diffèrent relativement peu, tout au moins dans le choix des PARTIES, l'extrait suivant montre comment, sur un même thème (la description d'un personnage), le choix des PROPRIÉTÉS et des PARTIES peut être radicalement opposé. C'est l'effet de la classique construction en parallèle (portrait en parallèle):

Nous étions fort pressés de dîner et de dormir; mais nous eûmes assez de force encore pour admirer l'ampleur fantastique de notre hôtesse, énorme femme qui se répandait et débordait autour d'elle comme un vase trop plein: sa gorge abondante flottait sur son ventre mal contenu dans une ceinture trop étroite, et cinq ou six mentons plissés et suant la graisse ondulaient jusque sur sa poitrine.

Assise sur une chaise qui craquait sous son poids, elle surveillait la marmite et donnait des ordres à une toute gentille servante de quinze ou seize ans, fraîche, vive, alerte et pétillante. Ses yeux noirs, sa peau rosée, ses cheveux bruns s'encadraient bien dans un bonnet de forme égyptienne (...). Ainsi coiffée, M^{lle} Charlotte avait une tournure fort agaçante et qui, je crois, inspirait au maître de l'hôtel de tristes réflexions quand il pensait à sa grosse femme. (Flaubert, *Par les champs et par les grèves*, je souligne)

Ce qu'il faut retenir de ce bref aperçu des propriétés générales du texte descriptif, c'est principalement le caractère hiérarchique et non linéaire de son mode d'organisation. En effet, décrire c'est traduire quelque chose qui, a priori, n'a ni ordre, ni limites. Si la superstructure descriptive n'impose pas d'ordre dans l'agencement des propositions, c'est tout simplement parce que les composants de l'objet à décrire s'apprehendent toujours simultanément.

Cela veut dire qu'il n'y a pas de «logique descriptive» à proprement parler et, en ce sens, on peut comprendre la célèbre critique de Paul Valéry:

Toute description se réduit à l'énumération des parties ou des aspects d'une chose vue, et cet inventaire peut être dressé dans un ordre quelconque, ce qui introduit dans l'exécution une sorte de hasard.

(Œuvres, t. II, la Pléiade, Gallimard, p. 1324)

L'exemple 2 va me permettre de reprendre le problème de l'ordre des éléments d'une description.

EXAMPLE 2

Si l'on peut «déconstruire» un récit, le donner dans le désordre et le faire reconstituer, le même exercice avec une description se révèle impossible dans la majorité des cas. Pourtant, on le rencontre encore dans les manuels les plus récents :

EXERCICE:

L'organisation de la description

Dans *L'Assommoir*, Emile Zola décrit l'intérieur d'un vaste immeuble ouvrier. Reconstituez cette description en numérotant les phrases suivantes dans l'ordre logique.

(.....) En bas, desservant chaque façade, une porte haute et étroite, sans boiserie, taillée dans le nu du plâtre, creusait un vestibule lézardé, au fond duquel tournaient les marches boueuses d'un escalier à rampe de fer.

(.....) Il y en avait une, au troisième, où s'étalait une couche d'enfant, emplâtrée d'ordure.

(.....) C'étaient des murailles grises, mangées d'une lèpre jaune, rayées de bavures par l'égouttement des toits, qui montaient toutes plates du pavé aux ardoises, sans une moulure (...).

(.....) Certaines, ouvertes, laissaient pendre des matelas à carreaux bleus, qui prenaient l'air.

(.....) *A l'intérieur, les façades avaient six étages, quatre façades régulières enfermant le vaste carré de la cour.*

(.....) *Les fenêtres sans persienne montraient des vitres nues, d'un vert glauque d'eau trouble.*

(.....) *Et l'on comptait ainsi quatre escaliers, indiqués par les quatre premières lettres de l'alphabet, peintes sur le mur.*

(.....) *Devant d'autres, sur des cordes tendues, des linges séchaient, toute la lessive d'un ménage, les chemises de l'homme, les camisoles de la femme, les culottes des gamins.*

(*Expression écrite 4^e, Paris, Bordas, 1988, p. 22*)

Cet exercice, testé auprès d'un public d'enseignants de français, s'est avéré impraticable. En effet, *pas un seul* enseignant n'a pu reproduire le «bon ordre»! Si certains enchaînements peuvent être reconstitués (par exemple la phrase «*Certaines, ouvertes ...*» est systématiquement placée après «*Les fenêtres sans persiennes*»), on ne peut pas retrouver l'ordre logique parce qu'il n'y a tout simplement pas de logique univoque sous-jacente à la description. L'ordre des propositions de ce texte est un ordre particulier non reconstituable a priori. D'autres agencements peuvent fort bien être imaginés; c'est d'ailleurs ce qui explique la diversité des réponses données lors de l'exercice.

Produire un texte descriptif c'est, à chaque fois, imaginer un nouvel ordre des propositions pour traduire dans la successivité des mots du texte ce qui, dans la réalité, est perçu dans la simultanéité de ses composants.

Théophile Gautier, dans une longue description de Venise, s'interrompt tout à coup et exprime cette difficulté à linéariser:

(...) *Comment faire voir tout cela simultanément, comme dans la nature, avec un procédé successif? Car le poète, moins heureux que le peintre et le musicien, ne dispose que d'une seule ligne; le premier a tout une palette, le second tout un orchestre.*

(T. Gautier, *Italia*)

Le moyen de résoudre les problèmes de linéarisation réside dans le recours à ce que, pour notre part, nous appelons des plans de texte. Par ce terme nous désignons l'organisation effective des propositions descriptives en fonction de taxinomies (les «grilles descriptives» de Hamon) dont l'ordre peut être numérique ou alphabétique (plan énumératif), topologique (plan spatial) ou chronologique (plan temporel). Ainsi dans les exemples suivants:

TEXTE A: PLAN DE TEXTE SPATIAL

LA MONTÉE À LA PLATE-FORME L'OCTOGONE ET LA FLÈCHE

(...) De la plate-forme s'offre au visiteur un vaste panorama de la ville. *Au sud*, l'Œuvre Notre-Dame avec ses pignons, gothique et Renaissance, le Palais des Rohan, les quais de l'Ill, l'église Sainte-Madeleine. *A l'est*, au-delà des toits de la

nef, du transept surmonté de la coupole de croisée, le grand quadrilatère de l'ancien collège des Jésuites ; au loin les deux flèches de l'église Saint-Paul. *Au nord*, l'ancienne église du Temple Neuf et le joli clocher à tourelle de Saint-Pierre-le-Jeune. *A l'ouest enfin* le parvis de la cathédrale, entouré des pignons aigus aux innombrables lucarnes des vieux toits de Strasbourg.

(Guide de la Cathédrale de Strasbourg, je souligne)

Dans cette description structurée selon une grille spatiale, les quatre organisateurs cardinaux *AU SUD, À L'EST, AU NORD, À L'OUEST* donnent à lire/voir un panorama en quatre parties, la dernière étant soulignée par la présence d'un marqueur de clôture, *ENFIN*.

TEXTE B: PLAN ÉNUMÉRATIF

LES SEPT ÉPÉES

La première est toute d'argent
Et son nom tremblant c'est Pâline
Sa lame un ciel d'hiver neigeant
Son destin sanglant gibeline
Vulcain mourut en la forgeant

La seconde nommée Noubosse
Est un bel arc-en-ciel joyeux
Les dieux s'en servent à leurs noces
Elle a tué trente Bé-Rieux
Et fut douée par Carabosse

La troisième bleu féminin
N'en est pas moins un chibriape
Appelé Lul de Faltenin
Et que porte sur une nappe
L'Hermès Ernest devenu nain

La quatrième Malourène
Est un fleuve vert et doré
C'est le soir quand les riveraines
Y baignent leurs corps adorés
Et des chants de rameurs s'y traînent

La cinquième Sainte-Fabeau
C'est la plus belle des quenouilles
C'est un cyprès sur un tombeau
Où les quatre vents s'agenouillent
Et chaque nuit c'est un flambeau

*La sixième métal de gloire
C'est l'ami aux si douces mains
Dont chaque matin nous sépare
Adieu voilà votre chemin
Les coqs s'épuisaient en fanfares*

*Et la septième s'exténue
Une femme une rose morte
Merci que le dernier venu
Sur mon amour ferme la porte
Je ne vous ai jamais connue*

(G. Apollinaire, *Œuvres poétiques, Alcools*, je souligne)

Dans cet exemple, le titre induit, dès le départ, l'attente d'une série à SEPT positions, attente comblée lorsque le modèle numérique arrive à saturation. Ici, le plan de texte est d'autant plus visible/lisible que chaque PARTIE correspond à une strophe.

En résumé, on peut dire que les plans de texte servent à mettre de l'ordre dans un ensemble de propositions à l'origine non ordonné, d'une part, en segmentant le texte en PARTIES et, d'autre part, en mettant ces PARTIES à un même niveau hiérarchique. Ainsi, ils rendent visible/lisible une linéarité a priori inexiste⁶.

Dans le cadre d'un apprentissage du texte descriptif, il paraît essentiel de bien distinguer d'une part, la SUPERSTRUCTURE DESCRIPTIVE, modèle théorique abstrait pour produire (et interpréter), et d'autre part, le(s) PLAN(S) DE TEXTE DESCRIPTIF(S), en tant que réalisation(s) textuelle(s) observable(s). Ainsi, lorsque dans un manuel de composition il est demandé à l'élève d'imiter un auteur (comme dans l'exemple 1 ci-dessus), il s'agit, en fait, de «re-produire» un plan de texte particulier. Il semble plus judicieux de commencer par mettre en évidence la superstructure commune à toutes les descriptions pour, ensuite, donner les moyens techniques de linéariser cette dernière en proposant plusieurs plans, et pas seulement celui de l'auteur.

3. Théorie et pratique: une expérience pédagogique d'écriture descriptive

Ce qui suit est le compte rendu d'une tentative d'adapter à l'enseignement de la rédaction certaines de nos propositions théoriques. Il ne s'agit donc pas de relater une expérience dont on puisse tirer des données quantitatives significatives, mais simplement de montrer le caractère exploratoire de la démarche et le nécessaire va-et-vient entre les propositions théoriques et la pratique pédagogique.

3.1. Le public

Des classes prégymnasielles du canton de Vaud (12 à 15 ans) et des classes de l'Ecole professionnelle et commerciale de Nyon (EPCN) (16 à 18 ans) dont les

enseignants suivaient, parallèlement à l'expérience, le cours de linguistique de J.-M. Adam sur les divers types de textes⁷.

3.2. *Les objectifs*

L'objectif général était de donner quelques «moyens techniques» pour POUVOIR ÉCRIRE une description. De cet objectif découlent un certain nombre de savoirs minimaux obligatoires, regroupables en trois catégories:

1. Concernant la superstructure descriptive:

SAVOIR EXPANSER UN THÈME-TITRE

= connaissance des propositions descriptives de base.

2. Concernant l'ordre des propositions:

SAVOIR COMMENCER ET TERMINER UNE DESCRIPTION

SAVOIR ORDONNER LES ÉLÉMENTS D'UNE DESCRIPTION

= utilisation des plans descriptifs.

3. Concernant l'aspect pragmatique:

SAVOIR ADAPTER LA DESCRIPTION AU BUT POURSUIVI

= choix des éléments pertinents et choix lexical approprié

(cf. notion d'isotopie: référentielle VS argumentative).

Il s'agit, bien sûr, d'objectifs minimaux concernant la seule «maîtrise technique» du texte descriptif. Evidemment, il faudrait, dans un deuxième temps, passer aux problèmes de contextualisation et, afin que les descriptions produites ne restent pas «flottantes», envisager les diverses façons d'insérer du descriptif dans d'autres types de textes (récit, argumentation, conversation).

3.3. *Déroulement des activités*

Première étape:

Les enseignants ont fait produire, à choix, deux descriptions à l'aide d'une consigne simple de type, «Décrivez X» ou «Faites une description de X», et ce *avant toute intervention didactique*.

Les thèmes choisis étaient: /un personnage proche/, /un bâtiment (ou pièce) familier(ère)/ et /un objet usuel/.

Les textes produits n'ont fait l'objet d'aucune correction, ni notation; ils nous ont simplement permis de dresser un constat du type de difficultés rencontrées:

a) D'abord, quelques élèves n'ont pas du tout produit un texte descriptif, mais une histoire concernant l'objet à décrire:

Un portrait

Ceci est le portrait d'une fille de 16 ans, domiciliée à Lausanne, qui est devenue dépendante de la drogue du jour au lendemain. Et c'est cette histoire, qui me révolte, que je vais vous raconter. Cela se passait en France, pendant les grandes vacances d'été. (...)

(Patrick, 17 ans, EPCN)

b) Certains n'ont pas fourni plus que quelques notations descriptives (ou parfois évaluatives):

Une chaise

Campée sur des pieds tournés, festonnée de fioritures rocambolesques, elle semble vous attendre depuis toujours, les accoudoirs figés dans un mouvement de bienvenue.

(Carole, 17 ans, EPCN)

Le bâtiment de l'EPCN

Il plane sur la cour pavée une ombre de deux siècles. La molasse transparente des murs a filtré tant de paroles savantes qu'on entend parfois les échos sourds des anciens discours passer furtivement dans un souffle du temps.

(Didier, 17 ans, EPCN)

c) D'autres, au contraire, dans leur souci de tout décrire, accumulent les détails sans pour autant savoir comment organiser l'information. Cela aboutit le plus souvent à des textes énumératifs, véritables listes des PARTIES et PROPRIÉTÉS de l'objet à décrire :

Ma chambre

Dans ma chambre il y a une canne de hockey et une voiture téléguidée. Il y a une paroi boisée et une paroi blanche. J'ai un grand bureau et beaucoup de crayons, un sac de sport, des chaussures de foot. J'ai une radio avec plein de cassettes, des livres de foot, des albums, des images autocollantes de football. J'ai une grande armoire, un grand lit, une grande étagère, beaucoup de coussins, des posters, des Légo, des patins à glace, des puzzles, un Monopoly, un « touché-coulé » électronique. J'ai une lampe ronde, deux règles de 40 cm, deux robots, une photo de mon équipe de foot, une grande corbeille pour mettre mes coussins, des calendriers, des clés, des porte-clés, des livres et une chaise bleue. Deux microscopes, des images de voitures, des cartes, deux jeux électroniques, une poubelle, des taille-crayons, un réveil, et une table de nuit.

(Michael, 13 ans, classe prégymnasiale)

Ma chambre

Ma chambre est jolie, il y a beaucoup de choses car elle est assez grande. Mon canari qui est sur un petit meuble est très joli et très gentil; il fait de belles chansons. Mon bureau est grand et mon dictionnaire est complet, il y a même des traductions d'expressions latines. Mon lit est douillet. Sur ma table de nuit il y a les livres que je suis en train de lire et dedans mon livre de timbres. Dans mon étagère j'ai beaucoup de livres : des livres de poche, des bandes dessinées et des journaux de football. J'ai des posters de ski, de football et d'animaux. Au baby-foot je suis le meilleur de la famille. Mon armoire est pleine d'habits, au-dessus il y a des jeux.

(Sahzami, 13 ans, classe prégymnasiale)

Parfois, pourtant, les élèves créent un ordre en imaginant un trajet «prétexte» pour guider le lecteur:

Notre école

On la voit depuis dehors, pour entrer il y a un perron avec quelques marches, une barrière violette bordeau. Une fontaine devant le perron. La façade du collège est grise, les fenêtres blanches et les volets violet bordeau et si vous regardez sur le toit il y a une espèce de clocher mais c'est simplement le campanile et si vous montez la tête il y a tout simplement un coq. Vous descendez la tête et sur la porte il y a une lampe, mais derrière la lampe il y a une inscription et la date (1845). Maintenant allons derrière il y a un parc à vélos et à véloroute et vous voyez une porte plus petite que la porte de devant, c'est là où entrent les professeurs et le concierge, mais n'y entrez pas! On continue, vous baissez votre tête et vous voyez des poutres, c'est le poids public. Vous relevez votre tête et vous la tournez côté collège et vous devez voir du matériel avec des poids, c'est là qu'on regarde combien pèse le char. Et après allez devant et vous voyez une terrasse vous vous avancez près de la terrasse et vous voyez Hôtel Des Trois Sapins, vous pouvez aller boire un café et manger quelque chose. La visite de l'extérieur est finie.

(Bertrand, 12 ans, classe prégymnasiale)

d) Enfin, beaucoup d'élèves n'ont donné aucune orientation argumentative à leur description. Dans la mesure où cela découle certainement des caractéristiques de ce type d'écriture scolaire où les textes produits sont complètement décontextualisés, je ne m'attarderai pas sur ce dernier point. Je relèverai simplement que lorsqu'une orientation argumentative est donnée, c'est plus souvent par le biais de propositions évaluatives que par le lexique.

Deuxième étape:

En fonction de ce constat et dans une perspective d'amélioration de texte, nous avons défini avec les enseignants quelques points théoriques à traiter⁸:

<i>Objectif:</i>	<i>Eléments théoriques:</i>
POUR EXPANSER	La superstructure descriptive: Thème titre Expansion: PARTIES PROPRIÉTÉS MISE EN RELATION: (comparaisons) MISE EN SITUATION: (temporelle/spatiale)
POUR ORDONNER	Les plans de texte: Plans énumératifs Plans spatiaux
POUR ORIENTER ARGUMENTATIVEMENT	Les isotopies: Isotopie référentielle/argumentative (= travail sur le lexique) Les propositions évaluatives

Troisième étape:

Après un certain temps consacré à la découverte de ces éléments, principalement par des activités de lecture, les enseignants ont repris les textes produits initialement pour les améliorer. Cette phase d'amélioration est primordiale, elle doit permettre aux élèves de se rendre compte qu'un texte n'est jamais «réussi» à la première écriture et qu'il est toujours nécessaire de le retravailler.

4. CONCLUSIONS

Le propos n'étant pas ici de dresser un bilan systématique et précis, je signalerai simplement quelques commentaires dont m'ont fait part les enseignants.

A l'évidence, la distinction que nous posons entre la superstructure descriptive, modèle théorique abstrait à la base de toute production descriptive, et les plans de textes en tant que réalisations effectives est didactiquement opératoire. Ainsi, la découverte du caractère hiérarchique et infini de la superstructure descriptive a permis aux élèves habituellement bloqués, sans idées devant leur feuille blanche, d'enrichir leur production en exploitant les diverses possibilités d'expansion offertes par le système. D'un autre côté, les élèves ayant produit de longues descriptions désordonnées semblent avoir trouvé des moyens techniques, par le biais des plans de textes, pour organiser les informations qu'ils voulaient communiquer.

Quant aux enseignants, ils ont constaté que le cloisonnement des activités, tel qu'il est proposé dans le plan d'étude romand, est artificiel et qu'il est plus performant d'envisager le travail sur le lexique et la morpho-syntaxe dans le cadre précis d'un type particulier de mise en texte (de séquentialité).

Il semble enfin que la découverte, par les élèves, du type descriptif ait dépassé le simple stade des constats pour déboucher véritablement sur l'acquisition d'une compétence textuelle dans la mesure où les enseignants ont constaté une réutilisation spontanée des procédures descriptives l'année qui a suivi cette expérience.

¹ Groupe romand pour l'aménagement des programmes

² Pour une présentation des concepts théoriques et une réflexion sur les perspectives didactiques de ce modèle, je renvoie à ma note de lecture parue dans le n° 58 de la revue *Pratiques* (juin 1988).

³ Recherche financée par le FNRS (1.340-0.86): «La description : structure séquentielle et marques spécifiques.»

⁴ Notons que le thème-titre correspond bien au genre de discours : lexique zoologique («porc»), lexique usuel («cochon»).

⁵ Pour plus de détails je renvoie à l'article de J.-M. Adam, 1987: «Approche linguistique de la séquence descriptive», *Pratiques* n° 55, 3-27 ainsi qu'au livre de J.-M. Adam & A. Petitjean, 1989: *Le Texte descriptif*, Paris, Nathan-Université.

⁶ Pour plus de détails, je renvoie à un récent article: J.-M. Adam & F. Revaz, 1989, «Aspects de la structuration du texte descriptif: les marqueurs d'énumération et de reformulation», *Langue Française* n° 81, 59-98, Paris, Larousse.

⁷ Je tiens à remercier ici Mmes Desfayes et Fonjallaz, ainsi que M. Elikan, de leur participation active à cette expérience.

⁸ Pour des détails d'ordre didactique et des idées d'application, je renvoie à la troisième partie du *Texte descriptif* cité plus haut.

Beschreiben können: Wechselwirkungen zwischen wissenschaftlicher Forschung und unterrichtspraktischer Anwendung der Linguistik

Zusammenfassung

Dieser Artikel schlägt eine Überlegung zum Thema Beschreibung im Rahmen des französischen Aufsatzunterrichts vor. Er will zeigen, was eine Theorie der deskriptiven Linguistik der Didaktik zu bieten hat. Nach einer Bilanz der Zielsetzung und der vorherrschenden Praktiken in der Schule (Status der Beschreibung, Auswahl des Korpus, Schreibanleitungen, usw.), wird ein Experiment des beschreibenden Aufsatzes vorgestellt, das in Zusammenarbeit mit Lehrern durchgeführt wurde.

Learning to describe: between a linguistic research and a didactic approach

Summary

This article proposes to discuss various aspects of descriptive texts within the general framework of essay-writing in French classes. The aim is to show what descriptive linguistic theory has to offer for didactics. After an evaluation of the objectives and the dominant practices in the classroom (status of description, choice of the corpus, writing instructions, etc.), an experiment is reported that was carried out with the collaboration of teachers.